Educação em Perspectiva / *Education in Perspective*
DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i.7121

ARTIGO

A formação continuada de professores a partir de três perspectivas: o senso comum pedagógico, pacotes formativos e a práxis pedagógica

The continued teacher training through three perspectives: the common pedagogical sense, training packages and the pedagogical praxis

La formación continuada de profesores a partir de tres perspectivas: el senso común pedagógico, paquetes formativos y la práxis pedagógica

Evandro Consaltér[2]
Altair Alberto Fávero[3]
Carina Tonieto[4]

Resumo: O presente estudo é desenvolvido a partir de uma abordagem analítico bibliográfica sobre três enfoques, amplamente estudados por Benincá (2002), que podem orientar a formação continuada de professores: o processo informal e espontâneo, a busca por cursos de formação continuada e o método da práxis pedagógica, caracterizado pela autoformação e formação coletiva. O objetivo é analisar como cada uma dessas modalidades formativas compreende a prática pedagógica do professor e se coloca como possibilidade de qualificar o exercício da profissão docente. Como suporte para o nosso enfoque investigativo, utilizaremos principalmente os estudos de Benincá (2002), Bachelard (1996; 2001) e Fávero e Tonieto (2010). Entendemos que a melhor compreensão dessas possibilidades de formação continuada pode oferecer aos professores possibilidades de qualificar as práticas docentes e de prospectar novas e melhores políticas para esta finalidade.

Palavras-chave: Formação continuada. Possibilidades. Desafios.

Abstract: *The present study is developed by an analytical bibliographical approach on three approaches, widely studied by Benincá (2002), that can guide the continued formation of teachers: the informal and spontaneous process, the search for continuing education courses and the method of pedagogical praxis, characterized by self-formation and collective formation. The objective is to analyze how each of these formative modalities comprises the pedagogical praxis of the teacher and poses as a possibility to qualify the exercise of the teaching profession. As support for our research approach, we will mainly use the studies of Benincá (2002), Bachelard (1996; 2001) and Fávero and Tonieto (2010). We understand that a better understanding of these possibilities for continuing education can offer teachers possibilities to qualify teaching practices and to prospect new and better policies for this purpose.*

Keywords: *Continuing education. Possibilities. Challenges.*

Resumen: *El presente estudio se desarrolla a partir de un enfoque analítico bibliográfico sobre tres enfoques, ampliamente estudiados por Benincá (2002), que pueden orientar la formación continuada de profesores: el proceso informal y espontáneo, la búsqueda por cursos de formación continuada y el método de la praxis pedagógica, caracterizado por la autoformación y la formación colectiva. El objetivo es analizar cómo cada una de esas modalidades formativas comprende la práctica pedagógica del profesor y se plantea como posibilidad de calificar el ejercicio de la profesión docente. Como soporte para nuestro enfoque investigativo, utilizamos principalmente los estudios de Benincá (2002), Bachelard (1996; 2001) y Fávero y Tonieto (2010). Entendemos que la mejor comprensión de estas posibilidades de formación continuada puede ofrecer a los profesores posibilidades de calificar las prácticas docentes y de prospectar nuevas y mejores políticas para esta finalidad.*

Palabras clave: *Formación continuada. Posibilidades. Desafíos.*

[1] **Submetido em:** 14 nov. 2018 - **Aceito em:** 01 jul. 2019 - **Publicado em:** 29 dez. 2019
[2] Universidade de Passo Fundo (UFP) – E-mail: evandroconsalter@gmail.com
[3] Universidade de Passo Fundo (UFP) – E-mail: altairfavero@gmail.com
[4] Universidade de Passo Fundo (UFP) – E-mail: tonieto.carina@gmail.com

Introdução

A centralidade da discussão sobre a formação de professores, seja inicial ou continuada, tem levado muitos estudiosos e pesquisadores a se dedicarem sobre tal problemática. As pesquisas, debates e reflexões produzidas nos colocam a par de diferentes abordagens teóricas e metodológicas, as quais nos permitem uma certa aproximação dos processos pelos quais os educadores se constituem como profissionais, assim como nos permitem problematizar o processo de "educar o educador". A busca por novos referenciais capazes de orientar tal debate, conforme ressaltam Fávero e Tonieto (2011, p. 163), "tem possibilitado, de certo modo, a compreensão da dinâmica do processo formativo docente como constituição identitária que se dá ao longo da trajetória de vida".

A necessidade de formar o professor que já está atuando começou a ganhar espaço nas discussões acadêmicas e institucionais, no Brasil, sobretudo a partir da década de 1970. Conforme Alferes e Mainardes (2011), entendia-se a importância dos programas de formação continuada de professores como forma de responder às demandas mais específicas do professorado e garantir um aprendizado permanente.

Já no final da década de 1980 e início dos anos 1990, uma nova modalidade formativa passou a integrar os discursos pedagógicos em relação à formação continuada do professor. Trata-se da formação do professor em serviço, ou seja, do entendimento de que os professores deveriam participar de forma ativa da construção coletiva do saber. Com esse entendimento, a formação continuada passaria a ser realizada no seu local de trabalho, através da reflexão contínua sobre sua prática. Essa nova visão sobre a formação continuada postulava que os "pacotes de treinamento" ou "encontros" dos quais os professores participavam não eram suficientes para a melhoria da qualidade do ensino (ALFERES; MAINARDES, 2011).

Apesar desses novos olhares sobre a formação continuada de professores, Soares (2008) considera que na década de 1990, mesmo inserindo o professor nesse debate, a formação docente sofre um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo. Esse processo teria ocorrido em função de uma associação da reflexão sobre a prática às competências, visando a formação de "um profissional tecnicamente competente, mas politicamente inoperante, disciplinado e adaptado" (SOARES, 2008, p. 138).

A partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000, com a expansão do ensino superior e a democratização do acesso, sobretudo às licenciaturas em função da grande demanda de professores, tem início uma nova contextualização de eventos de formação continuada de professores. Evidencia-se que a concepção de "treino de destrezas e técnicas" (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 4), muito usado nas décadas anteriores, vai perdendo espaço para eventos formativos que entendem a aprendizagem contínua como um importante elemento para o desenvolvimento profissional docente e da sociedade como um todo. Para Alferes e Mainardes (2011, p. 4), essas mudanças no percurso histórico da formação continuada de professores, no Brasil, mostram "que a concepção e as finalidades" dessa modalidade formativa "foram mudando ao longo do tempo, de forma bastante ligada ao contexto econômico, político e social do país".

Diante dessas transformações, começa a surgir uma gama muito diversificada de eventos tomados ou prescritos como sendo atividades de formação continuada de professores. "Formação continuada", "formação em serviço", "formação continuada em serviço" são múltiplas definições que expressam os desafios que precisam ser enfrentados para articular processos eficientes e eficazes de formação a fim de articular um processo de qualidade educativa. Conforme ressaltam Sartori e Segat (2011, p. 101), "para alcançar o intento de aprimorar a qualidade do ensino é necessário (re)pensar as diferentes maneiras de desenvolver atividades formativas para professores em exercício docente". Não resta dúvida que as escolas e as universidades são o lócus apropriado para a formação continuada em serviço. No dizer de Carvalho (2006, p. 17) "o diferencial para a educação de qualidade é a escola estar estruturada como um espaço de formação em que o professor não somente ensina, mas também aprende".

Tem razão Mário Osório Marques (1990) quando ressalta que a formação do professor-educador está na ciência que faz no fazer-se educação, o que corresponde o compromisso e à complexa função da formação continuada, pois constitui uma profissão que exige um processo dinâmico de conhecimento. A formação continuada se torna requisito imprescindível para uma ação docente de qualidade. Por isso, para que os professores possam exercer a docência em diferentes áreas do conhecimento, modalidades e níveis de ensino, necessitam atualização permanente, especialmente quando sua atuação visa iniciar o educando num processo de agir de forma livre e autônoma. Mas de que forma é possível oportunizar um processo de formação continuada que seja consciente e coerente com os desafios que o professor precisa enfrentar em sua prática pedagógica? Existem concepções e formatos diferenciados de formação continuada?

Neste estudo, julgamos oportuno considerar três possibilidades de formação continuada, as quais embasaram a tese de doutorado do professor Elli Benincá. Segundo Benincá (2002), a formação continuada pode se processar sob três enfoques: o processo informal e espontâneo, a busca por cursos de formação continuada e o método da práxis pedagógica, caracterizado pela autoformação e formação coletiva. Trataremos de abordar cada uma dessas possibilidades, tomando-as como parâmetro para uma melhor compreensão da temática investigada e servindo de suporte para o nosso enfoque investigativo, que objetiva oferecer aos professores uma melhor compreensão acerca deste processo formativo.

Como referencial teórico, entre os autores escolhidos para amparar o estudo, além de Benincá (2002), destacamos, sobretudo, Bachelard (1996; 2001) e Fávero e Tonieto (2010; 2011). Bachelard (1996), com sua pedagogia científica, nos oferece uma rica contribuição de como as práticas formativas do professor podem ser guiadas através de um processo responsável e consistente. Fávero e Tonieto (2010), por sua vez, compreendem o professor também como um ser inacabado, necessitando, portanto, estar em constante formação ou construção, pois nenhum processo formativo inicial consegue dar conta da complexidade da profissão. Dessa forma, os autores consideram a formação continuada como um processo necessário e de grande importância.

Entendemos que com a compreensão dessas possibilidades de formação apontadas por Benincá (2002), postas em dialogicidade com o referencial teórico por ora proposto, ao final do estudo, poderemos vislumbrar uma melhor análise dos rumos que as políticas de formação

continuada de professores podem tomar e oferecer aos próprios professores melhores condições de compreender a dinâmica deste importante processo formativo. Passaremos, então, a abordar esse processo formativo conforme os enfoques já mencionados, ou seja, a partir do processo informal e espontâneo, por meio de cursos e por meio da práxis pedagógica.

A formação continuada realizada a partir do processo informal e espontâneo

O processo informal e espontâneo constitui-se, sobretudo, do conhecimento disseminado pelo senso comum. Por ser adquirido de forma espontânea, o portador desse saber não percebe a necessidade de atualização através de cursos formais e, tampouco, a necessidade de transformar-se. Em decorrência dessa percepção, Becker (1993) considera que pela ausência de reflexão epistemológica, o professor acaba assumindo as noções do senso comum. Sendo assim, o conhecimento é concebido como um ajuste ou uma adaptação. Essa concepção, afirma Becker (1993), é oriunda de uma vivência ou de uma experiência de vida.

Nesse sentido, o professor compreende como conhecimentos relevantes e eficazes aqueles produzidos pelas grandes massas e também pela mídia. Assim, o profissional que busca orientação a partir dessa forma de conhecimento corre o risco de ser um sujeito manipulado, distanciado do conhecimento científico e acadêmico. Sua atuação profissional contribui para a formação de uma sociedade voltada para o consumo, para o passivismo e para o mercado.

Em análise a essa categoria, Fávero e Tonieto (2010) a consideram como um processo assistemático, ametódico, fragmentado e superficial, que faz parte da experiência cotidiana e prática dos sujeitos professores.

> Esse processo é incorporado ao pensar e fazer espontâneos, por isso o sujeito não percebe a necessidade de atualização e transformação – o que ele sabe e incorpora do meio é suficiente para resolver os seus problemas práticos. Daí podermos dizer que nesse caso não se buscam espaços formais de formação e aprendizagem. O que é aprendido na informalidade é considerado suficiente e satisfatório (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 68).

Esse modo de compreensão tem como princípio manter o mesmo sistema vigente, fazendo sempre adaptações visando usar o mínimo esforço possível para lidar com os fatos novos implicados pelas transformações. Um dos grandes chavões utilizados por profissionais que têm essa compreensão é a famosa frase: “sempre fiz assim e deu certo, então não vou mudar agora!”. Tal concepção estampa bem o enfoque cognitivo dado por Gramsci (1989), na definição que faz sobre o conhecimento advindo do senso comum, o qual é definido como um conhecimento evidente, que pensa o que existe tal como existe e cuja função é reconciliar a todo o custo a consciência comum consigo mesma. É, pois, um pensamento necessariamente conservador e fixista.

Quando esse ponto de vista passa a ser reproduzido, transformando-se em um discurso de opinião, corre o risco de ser um pensamento isolado de sua adequada contextualização. Um discurso de opinião não passará de um discurso superficial. Apoiando-se nas ideias de

Bachelard (2001), pode-se dizer que a opinião pensa mal, pois se atém a um "olhar de superfície". Ao designar os objetos pela sua utilidade, coíbe-se de os conhecer. Dessa forma, a opinião coloca-se diante do professor como o primeiro obstáculo a ser superado, pois pode conduzir à construção de um conhecimento falso, alicerçado em respostas e não em perguntas.

Sobre esse aspecto Bachelard (2001, p. 167) apresenta a seguinte consideração:

> Chega uma altura em que o espírito gosta mais daquilo que confirma o seu saber do que daquilo que o contradiz, prefere as respostas às perguntas. [...] É esse o risco de o professor ensinar sempre as respostas certas. Na pedagogia científica, o erro se instrui a partir de uma dinâmica pedagógica que coloque o conhecimento em permanente estado de crise, criando sempre a necessidade de retificar-se.

A afirmação de Bachelard (2001) é sustentada pelo fato de que a atividade intelectual se dá em ambiente de dúvida e inquietação. Sendo assim, entende-se que as práticas científicas e pedagógicas poderiam estar lastreadas por essas características, pois, para ele, "o dogmatismo desconstrói toda criatividade e gera uma paralisia mental" (BACHELARD, 2001, p. 167). Dessa forma, o professor em sua prática pedagógica poderia assumir o papel de alguém que menos ensina e mais desperta, estimula, provoca, questiona e, por sua vez, também se deixa questionar. Adotando essa postura, seria possível avançar na construção de um conhecimento científico, transformador e desprender-se dos ideários estáticos e falsos do senso comum.

Quando Benincá (2002) elege o processo informal e espontâneo como uma das possibilidades de enfoque pela qual pode se processar a formação continuada, denuncia a postura pedagógica que responsabiliza os alunos pelo fracasso de qualquer tentativa de transformação. Conforme também destacado por Fávero e Tonieto (2010, p. 68), é comum em momentos de formação esses professores reproduzirem frases como "Meus alunos não conseguirão aprender isso" ou "Isso não é possível com nossos alunos".

Por trás desses juízos quanto à capacidade que os alunos apresentam para aprender determinado conteúdo ou para vivenciar novas práticas pedagógicas, pode esconder-se uma dificuldade pessoal do professor, substanciada por essas tentativas de transferir aos alunos a responsabilidade pelo insucesso escolar. Nesse sentido, Bachelard (1996) afirma que no transcurso de sua longa e variada carreira de pesquisador, nunca viu um educador mudar de método pedagógico. Para ele, "o educador não tem o senso do fracasso justamente porque se acha um mestre. Quem ensina manda. Daí, a torrente de instintos" (BACHELARD, 1996, p. 24). A forte afirmação bachelardiana emana a máxima de que um dos requisitos básicos para uma adequada formação continuada é o professor despir-se deste dogmatismo e vestir-se de humildade pedagógica. Assim, teria condições de reconhecer tantos suas potencialidades quanto suas fragilidades.

Podemos tomar ainda a afirmação bachelardiana como uma crítica às noções invariantes do senso comum assumidas por professores em seu transcurso formativo. Dificilmente os conceitos ou "verdades" do senso comum mudam. Esse tipo de conhecimento caracteriza-se justamente pela sua preservação ao longo do tempo. Vai ao encontro do que Bachelard (1996) define como o primeiro obstáculo epistemológico a ser superado, o obstáculo da "experiência primeira".

Esse modelo coloca-se em oposição ao postulado bachelardiano, que considera que o espírito científico deve formar-se enquanto se reforma. Deveria colocar-se contra qualquer fato "colorido e corriqueiro". Porém, também é necessário que o conhecimento vindo do senso comum possa colocar-se em sintonia com o conhecimento científico. Assim como Bachelard (1996), tanto Boaventura de Sousa Santos (1989) como Benincá (2002), apoiam-se na ideia de que o senso comum não deve ser ignorado ou descartado para dar lugar à ciência, porém, ele deve ser transformado com base na ciência. Embora ele não seja um conhecimento sistematizado, tem sua importância para a vida cotidiana das pessoas. Dessa forma, uma vez contextualizado, pode colocar-se como um paradigma problematizador de uma investigação científica.

Todavia, para a concretização dessa possibilidade, sobressai-se a prerrogativa do desenvolvimento de uma formação que seja realmente contínua e não apenas materializada em alguns momentos durante o ano letivo. A integração das possibilidades formativas, através de sua contextualização e historicidade, só pode ser alcançada quando esta for tomada como um objetivo permanente e coletivo das práticas pedagógicas. Essa visão será melhor explorada nas próximas seções, em que abordamos, através da prerrogativa de Benincá (2002), as possibilidades de formação continuada a partir da realização de cursos e, na sequência, através do método da práxis pedagógica.

A formação continuada realizada por meio de cursos

Em relação ao segundo enfoque destacado por Benincá (2002), que diz respeito à busca por cursos de formação continuada, enfatiza-se a constante procura de professores por essa modalidade de cursos. Denominações do tipo capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento, entre outras, correspondem ao viés formativo desses cursos, os quais apresentam-se, em sua grande maioria, como eventos curtos e rápidos, como palestras e encontros esporádicos que permitem a implantação de "pacotes" propiciadores de um maior grau de instrução ou aptidão para seguir modelos predefinidos externamente. Esses modelos, conforme Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010), teriam a incumbência de remendar, completar algo que supostamente falta e que, por sua vez, corrigiria os defeitos visíveis na educação.

Para Fávero e Tonieto (2010, p. 69), "se o professor não der continuidade ao seu próprio processo de formação continuada, ele ficará sempre na dependência de cursos externos, visto que é sempre necessário que alguém lhe diga o que fazer e como fazer". Nesse sentido, os autores apontam que a busca por formação externa sem transformação interna não dá conta da complexidade da formação continuada. Os autores destacam a necessidade de o professor desenvolver o seu próprio estilo de investigação para não se tornar dependente sempre de novos cursos.

Dessa forma, evidencia-se a postura do professor como "técnico", o qual sempre recorre aos especialistas e estudiosos em educação para obter uma resposta quanto "ao que deve ser feito" e a "como deve ser feito" quando diante de uma situação nova. A sua função, como bem destacado por Fávero e Tonieto (2010), é apenas a de aplicar os procedimentos

considerados eficazes, sempre pensados e justificados por outros, e não a de dialogar e investigar como os outros. Não o bastante, muitos desses cursos oferecidos são focados em áreas específicas, o que pode não contemplar as necessidades do profissional da educação como um todo. Dessa forma, os cursos de formação continuada deveriam ser acompanhados de atitudes investigativas dos agentes envolvidos para realmente contribuírem com o processo formativo desses profissionais.

Além disso, deve-se considerar que nem sempre os cursos de formação continuada têm por princípio a formação. Prova disso é o estudo de Fávero e Esquinsani (2011), que após a análise de oito eventos educacionais realizados no estado do Rio Grande do Sul, observaram um exacerbado apelo mercantilista do processo de formação docente continuada e, também, um esvaziamento da teoria como suporte epistêmico na sua efetivação. Conforme os autores, constatou-se que a tendência do professorado é pela opção de cursos meritórios, envoltos em tons afetivos em detrimento de cursos que proporcionem uma melhor reflexão de cunho teórico.

Analisando os *folders* dos oito eventos selecionados, Fávero e Esquinsani (2011, p. 9) constataram algumas práticas que ressaltam o caráter mercantilizado e o esvaziamento da teoria: "a presença de um palestrante estrangeiro é garantia de que o evento terá sucesso de público, principalmente se for um palestrante que frequentemente aparece na mídia"; "o valor do pagamento do palestrante é proporcional à quantidade de público que é capaz de atrair"; "um palestrante de fora (estrangeiro) dá caráter internacional ao evento". Como ressaltam Fávero e Esquinsani (2011, p. 9) essas e muitas outras práticas são reveladoras de uma "espécie de efeito narcótico, capaz de criar um momento de satisfação imediata; porém, ao retornar à sala de aula, o professor volta a se defrontar com os mesmos problemas da prática pedagógica".

Ou seja, certos cursos de formação continuada de professores distanciam-se dos seus propósitos fundamentais para atender a um anseio de cunho comercial: a afetividade como argumento de metabolismo para o cotidiano dos professores. Nesse viés, os princípios orientadores desses cursos vão ao encontro dos anseios de grande parte do professorado, que parece buscar em seu processo formativo não mais teorias ou metodologias, mas acalento e momentos de "relax" frente a uma situação conjuntural de extrema sobrecarga de tarefas e de desafios. Esses cursos, conforme abordado por Fávero e Consaltér (2018, p. 395), fundamentam-se em um "discurso oportunista e demagógico, responsável por fazer com que o exercício da profissão docente seja atravessado por uma ambiguidade", fazendo-o oscilar entre uma atividade idealizada e uma profissão desgastante e esgotante.

O esvaziamento da teoria na formação de professores apontado por Fávero e Esquinsani (2011), também é reforçado por Fávero e Tonieto (2016, p. 43), quando dizem que "não se produz conhecimento com seriedade sem a presença forte de teoria". Para tanto concordam com Ball (2011, p. 92) quando defende a posição de que a ausência de teoria se torna um entrave "para o pensamento crítico e criativo do pesquisador", reforçam a crítica de Moraes (2009, p. 323) quando denuncia que o percurso das "epistemologias da prática" acabam produzindo uma concepção de formação pautada pela "utilidade instrumental", ressaltam a crítica de Shiroma (2003, p. 71) quando afirma que o recuo da teoria produz um

visível fenômeno "da penetração do gerencialismo na educação", uma "desintelectualização do professor" e uma "despolitização de sua formação".

Esses efeitos contribuem para a consolidação de um postulado também apontado por Pérez Gómez (1995, p. 98), o de que a maioria dos programas de formação de professores assume um "modelo de racionalidade técnica ou instrumental". Ou seja, a formação de professores tem vislumbrado o professor apenas como um executor de tarefas e não como um agente reflexivo diante de sua prática educativa. Dessa forma, infere-se mais um fator depreciativo frente à formação continuada, a sequência do paradigma que vê o professor como um técnico especializado.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) considera que a separação entre pesquisadores que oferecem sua produção e professores na condição de consumidores, pouco ou nada acrescentam na reflexão ou proposição de novas práticas de ensino. Para Nóvoa (1992), deve existir um espaço fundamental de negociação, de conversa, de diálogo que, na verdade, estaria construindo os elos de significação pretendidos. Sem essa prerrogativa, a formação continuada se restringe a um modelo sistemático, desprovido de qualquer intenção humanizadora e transformadora da realidade social em que professores e alunos estão inseridos. Assim, a escola perde a possibilidade de tornar-se um espaço de cooperação, de interação e criação, passando a ser apenas local de reprodução, onde o conhecimento científico e a curiosidade epistemológica não perpassam à materialidade das salas de aula.

Entendemos que os processos de formação continuada de professores devem ser regidos pela coletividade de suas práticas, permitindo assim a reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, reforçando espaços e tempos já institucionalizados nessa perspectiva. Para tal, deve-se levar em consideração a necessidade dos projetos de formação superarem o paradigma dos repasses de informação. Isto é, essa modalidade formativa não pode ser concebida apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou técnicas. É preciso consolidar-se como um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua.

Com esse entendimento, passaremos a abordar a próxima possibilidade de formação continuada propagada por Benincá (2002), que diz respeito justamente à formação que se realiza por meio da práxis pedagógica.

A formação continuada realizada por meio da práxis pedagógica

O método da práxis pedagógica, caracterizado pela autoformação e formação coletiva, compreende um processo metodológico de observação da prática, por sua vez registrada e refletida de forma sistemática. Dessa forma, o processo de investigação revela-se ao mesmo tempo em um processo também de formação, pois na medida em que os professores investigam e refletem sobre suas práticas, também transformam-se.

Com essa premissa, o processo de investigação deve situar-se num paradigma qualitativo, considerando a dialética professor/pesquisador, entre seus aspectos teóricos e subjetivos no cotidiano escolar. Assim, o professor poderá analisar e ressignificar a relação

entre teoria e prática no ato de construir, desconstruir e reconstruir, por meio da ação reflexiva, o seu processo formativo. Benincá (2002) acredita que por meio dessa ação seja possível compreender a práxis como necessidade permanente de ação pedagógica no processo de formação dos educadores, configurando-se como possibilidade de compreender, assimilar e buscar a superação dos desafios contemporâneos da docência.

Nessa perspectiva, o professor deve adquirir a capacidade de compreensão de que nas situações decorrentes da prática, não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema, que teria uma única solução correta. Desse modo, Pérez Gómez (1995) considera que o profissional competente atua refletindo na sua ação para, a partir dela, criar uma nova realidade, experimentando, corrigindo, inventando e reinventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Além disso, pontua que o conhecimento que o novo professor necessita adquirir vai mais longe que as regras, fatos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica.

Técnicas e métodos de invenção consagrados devem ser restringidos diante do processo de reflexão na ação. O aluno-mestre precisa aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir problemas. Pérez Gómez (1995, p. 110) conclui que "o profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica".

Para Fávero e Tonieto (2010), essa categoria de formação continuada estudada por Benincá (2002) tem como maior desafio a criação de ações capazes de promover a efetiva construção do professor prático-reflexivo e de ter como foco a investigação sobre a prática docente. A resistência a essa postura investigativa explicita-se sobre o fato de o professor identificar a sua atuação profissional como uma atividade técnico-especializada, em que a atividade investigativa e reflexiva é entendida como uma tarefa apenas de especialistas e estudiosos da educação.

Nesse sentido, Benincá (2002) reconhece o desejo latente de muitos professores assumirem a postura prático-reflexiva como possibilidade de orientarem suas ações a partir de uma nova compreensão de mundo. Porém, o seu inconsciente prático os dirige a continuarem orientando suas ações didático-pedagógicas conforme os conceitos já elaborados e consagrados e, mesmo que reconheçam a inconveniência de suas posturas, continuam repetindo os mesmos fazeres.

Outra modalidade que vai ao encontro dessa postura prático-reflexiva é o que chamamos de formação continuada de professores em serviço. Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) consideram que o conjunto de docentes de uma instituição escolar pode constituir-se em um coletivo que desenvolve um projeto de formação continuada de seu corpo docente em seu próprio espaço de trabalho. Essa possibilidade, segundo os autores, permitiria aos docentes construírem seu próprio objeto de pesquisa-formação mediante atividades que, por um lado, permitam a compreensão de sua própria realidade e, por outro, atendam seus interesses e necessidades de formação.

Além de suas vantagens metodológicas, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) enfatizam as vantagens financeiras de se desenvolver um projeto de formação continuada de professores em serviço. Os autores consideram que normalmente se argumenta que a má qualidade da formação é a falta de recursos financeiros e mostram como é contraditória essa versão e como a mesma não se sustenta.

> Um projeto municipal de FCPS [Formação Continuada de Professores em Serviço] poderia ser mais econômico para um município e, em consequência, obter melhores resultados dessa formação que as atuais "feras" de cursos oferecidas aos docentes e comprados, a maioria de vezes, de instituições e pessoas que se anunciam como "sem fins lucrativos". Na prática, os docentes sabem e sentem que estes cursos demandam deles gastos financeiros com deslocamento, alimentação e outros, além de muitas vezes ter de pagar parte do curso, materiais e dedicar tempo que utilizariam para descansar ou para completar sua remuneração com outro trabalho (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 383).

Assim como o viés prático-reflexivo, a formação continuada em serviço pressupõe a instituição escolar como um espaço formador. Uma vez envolvidos os agentes da comunidade escolar nesse processo de construção coletiva, as práticas formativas passariam a ser mais significativas, construtivas e adequadas ao contexto de cada escola, diferentemente do que acontece com os pacotes formativos comercializados nas escolas, que como mencionamos na seção anterior, desconsideram os saberes dos educadores e o contexto em que estão inseridos.

A formação concomitante ao exercício do ofício inaugura, assim, uma nova racionalização da profissionalidade e da constante constituição dos saberes docentes. De um ponto de vista teórico, Aquino e Mussi (2001) consideram um dispositivo tático que fez circular, de forma mais precisa e localizada no interior da profissão, modos de se pensar e repensar a profissão docente de acordo com os novos e constantes desafios que lhe são impostos.

Essa concepção vai ao encontro do que Nóvoa (1992) defende como práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas. Segundo o autor, essa formação contribui para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. Ao contrário, as práticas de formação continuada organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, porém, favorecem o isolamento, a individualidade e reforçam uma imagem de professores como transmissores de um saber produzido na exterioridade da profissão docente.

Considerações finais

Ao concluirmos essa abordagem, após analisarmos as três possibilidades formativas apontadas por Benincá (2002), ratificamos o posicionamento de que a formação continuada realizada a partir do processo informal e espontâneo, por si só, não se constitui numa base segura para o bom exercício da docência. Concordamos com Bachelard (1996) que essa experiência formativa, ancorada no conhecimento do senso comum, deve ser colocada como um primeiro obstáculo epistemológico a ser superado, o obstáculo da "experiência primeira".

Entendemos que o conhecimento vindo do senso comum só poderá colocar-se em sintonia com o conhecimento científico se for contextualizado e assentado como um paradigma problematizador de uma investigação científica. Se esse conhecimento for tomado de forma diferente, ou seja, não contextualizada e não problematizada, não ultrapassará os limítrofes de um discurso de opinião, cientificamente vago, pedagogicamente insuficiente para dar conta da complexidade de um responsável processo formativo.

Em relação ao segundo enfoque, ou seja, da formação proveniente de cursos, percebemos como principal desafio o professor desenvolver o seu próprio caminho investigativo, tomando como objeto de análise e crítica a sua própria prática pedagógica. Se o professor não der continuidade ao seu processo formativo de forma autônoma, conforme destacam Fávero e Tonieto (2010, p. 69), "ele ficará sempre na dependência de cursos externos, visto que é sempre necessário que alguém lhe diga o que fazer e como fazer".

Essa dependência abre espaço para a perpetração mercadológica de eventos formativos junto aos professores, com a venda de eventos curtos e rápidos, como palestras e encontros esporádicos que permitem a implantação de "pacotes" propiciadores de um maior grau de instrução ou aptidão para seguir modelos predefinidos externamente. Retomando Nóvoa (1992), entendemos que para uma formação ser realmente significativa ao exercício pedagógico, deve existir um espaço fundamental de negociação, de conversa, de diálogo que, na verdade, estaria construindo os elos de significação pretendidos.

Conforme já exposto, assim como Nóvoa (1992), acreditamos que a formação continuada não se constrói pela quantidade de cursos, de conhecimentos ou de técnicas a que os professores são submetidos. Ratificamos a importância de essa modalidade formativa consolidar-se como um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas pedagógicas e, principalmente, de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua.

Por fim, a partir da terceira abordagem formativa considerada por Benincá (2002), em que o processo se dá pela práxis pedagógica, acreditamos que seja possível compreender a práxis como necessidade permanente de ação pedagógica no processo de formação dos educadores, configurando-se como possibilidade de compreender, assimilar e buscar a superação dos desafios contemporâneos da docência. Só assim seria possível desenvolver uma prática pedagógica alicerçada em sólidos pilares epistemológicos e contextualizada com essas novas demandas sociais que tangenciam o trabalho do professor.

Na perspectiva da práxis pedagógica, entendemos que o próprio conjunto de professores de uma instituição escolar pode constituir-se em um coletivo com o potencial de desenvolver um projeto de formação continuada em seu próprio espaço de trabalho. Essa possibilidade permitiria aos docentes construírem seu próprio objeto de pesquisa-formação, amparados em consistentes referenciais, mediante atividades que, por um lado, permitam a compreensão de sua própria realidade e, por outro, atenderiam seus interesses e necessidades de formação.

A partir dessa discussão coletiva, compreendemos que seria possível elencar as condições necessárias para, como apontado por Fávero e Tonieto (2010), transformar a acumulação de cursos, certificados e títulos, que pouco ou nada contribuem para a

qualificação das práticas docentes, em reais possibilidades de compreender o agir pedagógico e, assim, poder transformá-lo. Mas para isso é necessário fazer as pazes com o conhecimento teórico na formação de professores e tornar a própria prática um objeto de estudo, pesquisa e teorização, pois o recuo da teoria acaba produzindo um certo "pedagogismo" que coíbe as pesquisas na área. Quando isso acontece, ressaltam Moraes e Duayer (1998, p. 106-107), os professores se sentem "impotentes para intervir e atuar no mundo real", tendo em vista a dificuldade de projetar situações que extrapolem o fenômeno empírico ou a imediaticidade do acontecimento.

Tem razão Moraes (2009, p. 338) quando diz que "são as formas mais sofisticadas de conhecimento e o alargamento teórico que permitem a ampliação do escopo da práxis humana, possibilitando um aprofundamento da própria ontologia da vida cotidiana". Não se consegue produzir uma "práxis transformadora" e uma compreensão ampliada da prática sem uma mediação teórica que nos possibilita "descortinar", "desvelar", "desembaçar" as estruturas das experiências educativas do mundo cotidiano. Abrir mão dessa compreensão significa naturalizar e eternizar as próprias estruturas das experiências cotidianas, muitas vezes injustas, autoritárias e empobrecedoras, como nos mostrou Becker (1993), há mais de vinte anos, a respeito da epistemologia do professor. Tanto a ação docente como a pesquisa não podem estar desvinculadas de suas compreensões epistemológicas caso queiram ser espaço de efetiva reflexividade crítica.

Referências

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. *In:* Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2011.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

AQUINO, Júlio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 211-227, jul./dez. 2001.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

BACHELARD, Gaston. **A Formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BALL, Stephen J. "Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais". *In*: BALL, Stephen; MAINARDES, Jeferson (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor:** o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.

BENINCÁ, Elli. **O senso comum pedagógico:** práxis e resistência. 2002. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2002.

CARVALHO, Mercedes. Escola, espaço de formação de professores. *In*: CARVALHO, Mercedes (org.). **Ensino fundamental**: práticas docentes nos anos iniciais. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 13-18.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro. Pedagogia do afeto e a banalização da formação continuada de professores: uma análise da literatura de autoajuda nos processos formativos. **Atos de Pesquisa em Educação.** Blumenau, v. 13, n. 2, p. 394-411, maio/ago. 2018.

FÁVERO, Altair Alberto; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Me ame, me abrace, me acolha! Saberes docentes e políticas de formação continuada. **Revista contrapontos – Eletrônica**. Itajaí, v. 11, n. 1, p. 6-13, jan./abr. 2011.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (org.). **Educar o Educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. Formação de professores e suas histórias de vida. *In*: LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira; TREVISOL, Maria Teresa Ceron; PEREIRA, Patrícia Sandalo (org.). **Formação de professores em diferentes espaços e contextos**. Campo Grande: Editora UFMS, 2011. p. 163-181.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

MARQUES, Mario Osório. **Pedagogia:** a ciência do educador. Ijuí: Editora Unijuí, 1990.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 315-346, jul./dez. 2009.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; DUAYER, Mário. História, estórias: morte do "real" ou derrota do pensamento. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 63-74, jan./jun. 1998.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SARTORI, Jerônimo; SEGAT, Taciana Camera. Formação continuada: lições de um processo. *In*: MÜHL, Eldon Henrique; SARTORI, Jerônimo; ESQUINSANI, Valdocir Antonio (org.) **Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica**. Passo Fundo, RS: Editora UPF, 2011, p. 97-114.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. *In*: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

SOARES, Kátia Cristina Dambisk. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CC BY